
CRIATIVIDADE: DESAFIOS AO CONCEITO

Maria de Fátima Moraes (Universidade do Minho, Portugal)

Após estabelecermos alguns elementos consensuais face à questão do que se pode entender por criatividade, essencialmente identificaremos desafios que tal conceito tem vindo a colocar. Emergirão assim a) desafios inerentes à ambiguidade de polémicas conceptuais com implicações práticas; b) desafios para a irradicação de mitos prejudiciais à promoção de criatividade no quotidiano; c) desafios para a gestão de riscos e de potencialidades ns domínio da avaliação. Pretendem ser desafios transversais a variados contextos de vida, face aos quais os leitores, na sua diversidade, se identifique. Pretendem ser ainda desafios abordados genericamente (apenas identificados) com o objectivo de partilhar preocupações que sensibilizem o leitor para o questionamento acerca de uma competência de quase sobrevivência no século XXI.

Introdução

O que se pretende com este texto não é divulgar ou comentar resultados de um trabalho teórico ou empírico específico. O objectivo, neste espaço potencialmente amplo e heterogeneo de uma conferência, será essencialmente o de artilhar ou sistematizar *pistas para pensar*. Assim, tentarei partilhar o que entendo por criatividade e depois sistematizar alguns desafios que nos rodeiam face a esse conceito – desafios simultaneamente antigos e actuais.

Falar de criatividade é – tem sido há décadas – difícil. Por um lado, é algo que se vem explicitando como cada vez mais imprescindível. De acordo com preocupações de P. Torrance, em 2002, de que o estudo da criatividade deveria sair do predomínio dos USA e de se apostar cada vez mais na multiculturalidade neste domínio, há dois anos foi o Ano Europeu da Criatividade e Inovação; temos, por seu lado, vindo a assistir à aposta na criatividade por parte de Governos tão distintos como Inglaterra (veja-se o relatório em 1999 do NACCCE sobre orientações criativas na Educação, comité que não sendo governamental foi suscitado e suportado pelo Governo), como a Coreia (Park, Lee, Oliver & Cramond,

2006) ou como Hong Kong (Cheung, Tse & Tsang, 2003) onde foram feitas revisões curriculares expressamente visando criatividade; a própria Comissão Europeia, já em 1996, mostrou a criatividade como uma competência primordial no documento “White paper – teachers and learning towards a learning society” e a Associação de líderes, gestores e educadores (essa já na América) “Partnership for the XXfirst Century Skills” afirmou em 2006 (p.10) “ é chegado o momento de preparar os jovens para os desafios do séc XXI promovendo competências de adaptação *e de*[?] inovação”.

Sintomas, todos estes, de que a criatividade é reconhecida actualmente como um requisito urgente, transdisciplinar e transcultural para a gestão do século que está começando (Adams, 2006; Kaufman & Sternberg, 2006; Starko, 2010). Há então que fazer funcionar eficaz e suficientemente tal requisito.

Contudo, falar de criatividade, repito, é – tem sido há décadas – difícil. P. Torrance disse “As escolas do futuro deverão não ser só para aprender mas para pensar. Este é o desafio criativo da Educação” mas...disse-o em 1963(a) (p. 4). Toynbee afirmou “dar oportunidade à capacidade criativa é uma questão de vida ou de morte para qualquer sociedade”, mas...disse-o em 1963(a) (p. 4). Também Barron alertou para que “necessitamos de reconhecer e desenvolver criatividade na nova geração”, mas em...1988 (p.19) Lemos, por outro lado, que “a educação convencional frequentemente impede o desenvolvimento de competências, atitudes e motivos necessários à produção de inovação. Entre outras coisas perpetua a ideia de que há sempre uma única resposta correcta para cada problema e (...) os alunos adquirem unicamente competências necessárias para a produção de ortodoxia”: e isto foi escrito por Cropley já em 2001 e reeditado em 2009 (p.169).

Portugal é exemplo desta ambiguidade entre o que se afirma e o que se vai concretizando. Por exemplo, o nosso Sistema de Ensino afirma explicitamente a necessidade de criatividade em todos os seus níveis (Lei nº46/86 de 14 de Outubro); contudo, estudos sobre percepções de professores portugueses manifestam ideias erradas sobre criatividade e necessidade de informação e de formação (Azevedo, 2007; Morais & Azevedo, 2011);

[?] O sublinhado é nosso.

também são poucas ainda as investigações sobre este tema nos vários contextos, sublinhando particularmente o contexto acadêmico.

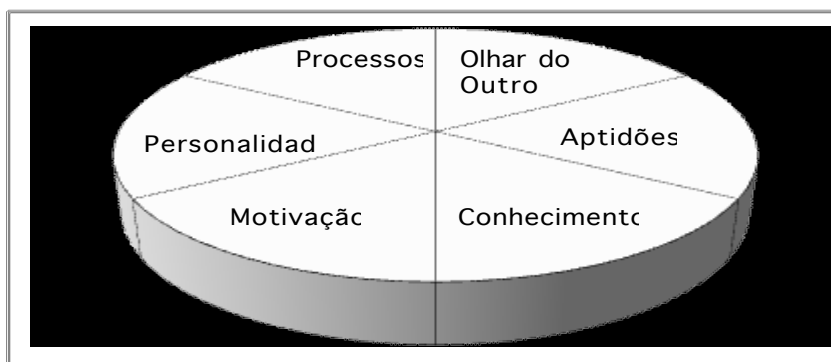
Falar de criatividade é – tem sido há décadas – difícil, insisto. Mas como poderia ser fácil estudar e investir um conceito que, num paradigma de ciência e de academia ainda frequentemente positivista, se veste de quase centenas de definições?! (Aleinikov, Kackmeister & Koenig, 2000; Kaufman & Beghetto, 2009; Runco, 2004). Neste sentido, valerá a pena partilhar um episódio caricato que Torrance (2002) refere face a Aleinikov, autor russo de trabalhos sobre criatividade. Estava Aleinikov numa Conferência sobre criatividade a ouvir um orador justamente sobre a multiplicidade perturbadora do número de definições deste conceito e dizendo mesmo que tinha encontrado 1000 definições, quando minutos depois esse mesmo orador referiu “ora para mim criatividade é...”. Então, Aleinikov riu alto na plateia e as pessoas olharam para ele. Sentindo necessidade de se justificar e, pedindo desculpa, fez notar que se tinha acabado de escutar a 1001ª definição de criatividade...

Então, mais útil do que colecionarmos definições, como ironiza Aleinikov, parece ser pensarmos em esquemas conceptuais que organizam a multiplicidade das informações e de estudos sobre criatividade; mais útil do que a pergunta normativa face a algo que foge por essência à norma - “*o que é criatividade*” – parece ser a preocupação sobre “*o que requer criatividade*” - até porque quando falamos em requisitos, necessariamente falamos em algo operacionável na prática. Vários autores apostam nestes esquemas mais latos, como é o caso do esquema 4P’s já considerado universal (eg. El Murad & Weist, 2004) e originalmente proposto por Rhodes (1961) ou a ideia de Co-incidência de Feldman (1988) e, mais recentemente, de Feist (2006). Vamos então tomar agora uma possibilidade organizadora face ao conceito de criatividade, esclarecendo os seus requisitos principais.

Criatividade ou uma feliz co-incidência

Quando confrontada com a necessidade de definir criatividade e não querendo inovar uma 1002ª definição, costumo aproveitar a ideia de Feldman (1988) de que criatividade é

algo raro porque muito exigente e é muito exigente por ser um fenómeno exigente de coincidência. Vejamos então um esquema que tenta reunir os requisitos mais referidos na literatura, às vezes de uma forma solta, para criatividade acontecer (Fig. 1)



Segundo o esquema anterior, ser criativo implica aptidões. Cada um de nós demonstraria um perfil específico em testes de aptidões e, obviamente, se alguém tiver uma capacidade figurativa elevada é mais provável que venha a ser criativo quando desenha, pinta ou planifica uma decoração; já se for enfatizada uma capacidade verbal, é mais provável que se venha a ser criativo escrevendo. As aptidões reflectem-se então nos contornos dos nossos esforços e produtos criativos, não só na alta criatividade (Csikszentmihalyi, 1996), mas também na manifestação criativa quotidiana.

Ser criativo é também possuir, ou ser possuído por, uma elevada motivação. É consensual que só se cria quando se está comprometido com o que se faz (Amabile, 1996, 2001; Sternberg & Lubart, 1995). Criar é imensamente mais exigente do que reproduzir: é colocar algo do único e irrepetível que cada um de nós é e sem paixão isso não acontece (Torrance, 1983). Mesmo se actualmente a motivação extrínseca também cabe na explicação de criatividade (eg. Cameron, 2001), se este tipo de motivação *pode* estar presente quando se cria, a percepção de motivos intrínsecos *tem* necessariamente de fazer parte do processo criativo (Amabile, 1996, 2001).

Ser criativo é ainda dominar conhecimentos (Boden, 2007; Kaufman & Baer, 2006). A figura da lâmpada na cabeça frequentemente usada como sinónimo de criatividade é perigosa

(e voltaremos aqui): criatividade exige associações remotas da informação (Dineen, 2006; Mednick, 1962), ou seja, ligações entre informações que a maioria das pessoas não considera porque tais informações pertencem a contextos longínquos. Ora, para fazer associações de informação, é necessário possuí-la. Para criar é então importante não só um conhecimento aprofundado acerca do domínio em que se cria, mas também um conhecimento multidisciplinar – e isto não só considerando a alta criatividade (Csikzscentimihalyi, 1996), como também a criação no dia-a-dia.

Por seu lado, ser-se criativo não é alheio à dimensão da personalidade. Desde a década de 60 que é identificado um conjunto de características de personalidade típicas das pessoas criativas (Barron, 1968; Mackinnon, 1978). Claro que ter personalidade criativa (como qualquer parte, na sua singularidade, do bolo metaforizado na Fig. 1) não garante ser criativo, mas o contrario afirma-se como verdadeiro: ser criativo implica ter algumas características como, por exemplo, a autonomia, a tolerância à ambiguidade, o gosto pelo risco, o sentido de humor ou a persistência (Barron & Harrington, 1981; Sawyer, 2006).

Ser criativo associa-se ainda a processos cognitivos. Há formas de pensar, de processar mentalmente a informação também típicas, mais facilmente executáveis, tomando as pessoas criativas (Newell, Shaw & Simon, 1962; Zeng, Protector & Salvendy, 2011). Estas pessoas são, por exemplo, mais flexíveis a perceberem visualmente o que as rodeia (Smith & Amnér, 1997), usam mais a imagética (Ward, Smith & Finke, 1999), pensam mais facilmente por analogias ou metáforas (Starko, 2010; Sternberg & Lubart, 2003) e não lhes é suficiente resolver problemas, procurando também descobri-los e criá-los (Dillon, 1992; Getzels, 1987; Starko, 2010).

Por último, não se pode esquecer que criatividade é uma atribuição. Há então o condicionamento do que se cria por um olhar de outrém: alguém que pode ser o professor avaliando o trabalho dos alunos, o crítico de arte ou o próprio momento sócio-histórico que vai filtrando o que é e não é criativo (Cropley, 2009; Simonton, 2004).

Criatividade é então esta co-incidência, esta co-existência necessária de factores que implicam, na sua maioria, a relação do indivíduo com o meio e que podem ser (talvez com as excepções das aptidões e do olhar de outro) mutáveis nesse indivíduo. Porém, o que

direcciona essencialmente este artigo é a sistematização de algumas preocupações sobre o conceito acabado de expôr. Quer-se fazer aqui algum balanço do “estado das coisas” face a este conceito simultaneamente difícil e apaixonante. Quer-se reflectir desafios que são colocados nesta viragem de século, mas após já mais de meio século de investigação, e que são transversais a qualquer contexto profissional ou pessoal, que interpelam qualquer um de nós. Serão assim posteriormente comentados tais desafios em três categorias: ambiguidades, controvérsias que ainda resistem após décadas de investigação; mitos que também ainda subsistem face a evidências empíricas; fragilidades e potencialidades de um dos dominos fundamentais para avançar no conhecimento sobre criatividade, ou seja, o da sua identificação ou avaliação.

Desafios do conceito: Controvérsias teóricas com implicações práticas

Há duas controvérsias marcantes no percurso de investigação sobre criatividade com consequências pertinentes para a prática e que são frequentemente referidas em manuais sobre a temática (eg. Craft, Jeffrey & Leibling, 2007; Cropley, 2009; Sternberg, Grikorenko & Singer, 2006). Estamos a problematizar, por um lado, a questão da distribuição populacional da criatividade. De uma forma muito prática pode colocar-se tal questão da seguinte forma: quando se fala em Mozart ou em Einstein, fala-se essencialmente das mesmas ferramentas de criação que quando se fala do nosso aluno ou do nosso colega criativo? Ou estão em causa dimensões *radicalmente* diferentes? Nas décadas de 60, 70 ou 80, autores como Torrance (1963a), Maslow (1983) ou os precursores do cognitivismo, Newell & Simon (1972), por exemplo, defendiam a noção de um potencial criativo universal, uma distribuição normal da criatividade, uma não diferença radical na *essência* das ferramentas criativas, seja para quem for. Contudo, autores como Vernon (1989) ou Walberg (1988) não suportavam, nessas mesmas décadas, que a *Big C*, ou a criatividade reconhecida socialmente, fosse tomada como equivalente à *little c*, e que esta pudesse representar o *verdadeiro* conceito de criatividade. Vernon (1989, p. 95) ironizou mesmo dizendo “não queiram que a criatividade de Da Vinci esteja na continuidade da do meu jardineiro...”. Ora, na actualidade, continuam a afirmar-se trabalhos cujo centro de interesse é inequivocamente

os indivíduos criativos que mudam paradigmas (Csikzentmihalyi, 1996; Gardner, 1996) e reafirma-se mesmo uma distribuição assimétrica para este conceito (eg. Feist, 2006), na qual muito poucos indivíduos manifestariam muita criatividade e muitos indivíduos manifestariam pouca; por seu lado, vemos um mundo de autores continuando a investir num potencial universal a promover em qualquer contexto do quotidiano (Craft, 2006; Cropley, 2009; Runco, 2004) - aliás, coerentemente com o que foi sublinhado na introdução.

Ora, esta é uma questão que não serve apenas o prazer de discussão teórica: ela tem consequências fortes nas opções que fazemos face à aposta de mudar pessoas anónimas que nos rodeiam. E a controvérsia, a ambiguidade, resistindo há décadas, mina a concepção da essência do conceito e vai servindo pragmaticamente discursos interventivos diferentes.

Outra importante ambiguidade emerge na literatura sobre criatividade. A questão, mais uma vez colocada de uma forma muito prática, poderia ser: quando se é criativo, tendencialmente manifesta-se tal criatividade nas várias exigências com que somos confrontados, pintamos tudo de *ouro* como se de um Rei Midas nos tratássemos (criatividade afirmando-se como essencialmente genérica) ou é-se tendencialmente criativo numa ou noutra área, podendo não o ser nada nas restantes (criatividade afirmando-se como essencialmente específica)? Há uma obra recente, editada por Sternberg, Grikorenko & Singer (2006), que mostra a vitalidade que ainda esta controvérsia suscita, alimentando vários capítulos. Aí, Plucker e Beghetto (2006) classificam-na mesmo como uma das mais duradouras controvérsias no estudo da criatividade. Autores como Martindale (1989) dizem há anos que há algo de irremediavelmente global na criatividade, tendo afirmado este autor que “um Físico e um Poeta criativos são mais parecidos entre si do que um Físico criativo e outro não criativo e do que um Poeta criativo e outro não criativo” (p. 212); também trabalhos como o de Bernstein e Bernstein (2006) mostram semelhanças cognitivas e de personalidade entre diferentes domínios como as ciências e as artes, parecendo emergir mais similaridades do que diferenças. Por outro lado, autores como Kaufman e Baer (2006) ou Sternberg e Lubart (1995) mostram que as especificidades do domínio em que tentamos ser criativos condicionam grandemente a probabilidade de o sermos, muito particularmente importando aqui o factor conhecimento.

Obviamente que esta controvérsia se cruza com a anterior, sendo o conhecimento e a especificidade mais decisivos na *Big C* do que na *little c*. Obviamente também que a própria avaliação mina esta questão, pois quando se avalia criatividade por auto-relatos ganha terreno a generalidade, quando se avalia realização criativa ganha a especificidade (Lubart & Guignard, 2006). Ora, também esta controvérsia alimenta as nossas práticas. Os indivíduos que investem na criatividade de outros e se orientam pela globalidade tentarão trabalhá-la mais ou menos independentemente dos contextos em que se movem; os que apostam na especificidade aproveitarão os contornos de cada contexto e problematizarão mais o *transfer* do treino criativo. Apesar da especificidade parecer ganhar terreno actualmente (Sternberg, Grikorenko & Singer, 2006), a discussão mantém-se acesa.

Desafios do conceito: A resistência de alguns mitos

Alguém disse que mitos são crenças erradas sobre algo difícil de conhecer ou de compreender. Nesta perspectiva, não é estranho constatar a subsistência de mitos sobre criatividade durante décadas, resistindo mesmo a evidências empíricas que os contradizem. Serão ilustrados então alguns desses mitos que, apesar de serem antigos, perturbam ainda o estudo e a prática de criatividade.

Voltemos à imagem perigosa da lâmpada que subitamente se acende no cérebro. Não ponho em causa – até porque quando se é apaixonado por um tema, às vezes a paixão admite o que a razão não quer admitir – que poderá restar sempre algo por esclarecer no processo criativo, que poderá restar por explicar uma centelha que faz a diferença entre o que é simplesmente conhecer, compreender, reproduzir, e o que é inovação provocando em nós a pergunta fascinada “mas porque não me lembrei eu disto?!”. Talvez, talvez resista sempre esse 1% de *inspiração*, parafraseando Edison, que tem a ver com a condição solitária e extraordinária de todos sermos únicos e de criatividade requerer tal singularidade. Contudo, sobram os 99% de *transpiração*. O *insight* – ou os mini-*insights* sucessivos e consequentes – existem, claro. Obras como as de Gruber (1974), Perkins, (1981) ou Weisberg (1987) ilustraram isso magnificamente. Contudo, ilustraram também que para esse(s) momento(s) de descoberta súbita e inexplicável surgir(em), um lento percurso de trabalho, de conhecimento,

de persistência, de reavalições e de manutenção teimosa num sentido de objectivo tiveram de ir acontecendo. Explicavelmente. Quer para um Guernica ou para uma Teoria da Evolução das Espécies, quer para um criativo projecto de pós-graduação ou para um spot publicitário.

Folheando o livro “The nature of insight” (Sternberg & Davidson, 1995), através de 587 páginas mergulha-se em várias propostas de um rendilhado cognitivo e emocional que se não explica tudo, pelo menos enquadra o *insight* – a mítica inspiração – em processos pesquisáveis de rede mnésica, de remoticidade e de emotividade das informações retidas e activadas ou de pensamento analógico. Poeticamente, no prefácio, Metcalfe compara o insight às marés ou às fases da lua antigamente, antes da investigação científica lhes retirar o mistério ou o milagre... A criatividade é assim algo pesquisável, ideia que o mito da inspiração súbita e inexplicável não deve insistir em perturbar.

Por seu lado, quando se pergunta a um público não perito o que é criatividade, frequentemente surgem as palavras novidade, raridade, diferença. Há então uma duplicidade, consensualmente admitida na difícil definição de criatividade (Kaufmann & Beghetto, 2009; Torrance, 2002), esquecida muitas vezes no quotidiano: criatividade não é só originalidade; criatividade não é só diferença. Originalidade assume-se como pura diferença estatística e ser original é banal demais; ser criativo, por sua vez, é um requisito bem mais rico e complexo. Criatividade acontece na duplicidade exigente da originalidade com a eficácia (a lógica, a utilidade, o sentido que a ideia diferente pode ter); a diferença terá de servir tal eficácia (Lubart & Guinard, 2006; Runco, 2004). No quotidiano actual em que são frequentes mensagens publicitárias e sociais de apelo à diferença e à originalidade por si, há então que combater equívocos e reafirmar que criatividade só pode ser inovação se tiver esse sentido, essa utilidade a servir a ideia original.

Um outro mito com particular importância para a Educação é o da associação privilegiada da criatividade ao contexto artístico. Vemo-lo referido na investigação internacional, desde os estudos clássicos sobre percepções conduzidos por Fryer (1996) até referências em manuais recentes (eg. Craft, Jeffrey & Leibling, 2007; Cropley 2009). Em Portugal, especificamente, as percepções dos professores traduzem com frequência esta atribuição da criatividade às artes – por exemplo, num estudo com mais de 500 professores

de diferentes níveis de ensino, 46% sublinharam esta associação e só 23% a negaram enquanto associação privilegiada ou exclusiva (Morais & Azevedo, 2008). Há então o risco de serem esquecidas taxonomias (eg. Feist, 2006; Gardner, 1999) que afirmam vários domínios em que criatividade se pode expressar. Esta associação privilegiada da manifestação criativa às artes veicula um esquecimento ou uma incompreensão mais comuns face à criatividade que reveste a investigação científica, as ciências humanas e sociais, o desporto ou a liderança. Assim, sendo esta mensagem mítica divulgada, mais explícita ou implicitamente, é fácil perceber consequências no contexto educativo – nos esforços de identificação e de promoção de criatividade em diferentes áreas, nas orientações ou reorientações vocacionais, no desenho e no aproveitamento dos próprios currículos. Ora, criatividade é uma mais valia inerente a qualquer contexto académico ou pessoal (Cropley, 2009; Sawyer, 2006)

Por ultimo, neste ponto, será sublinhado mais um mito frequentemente referido e, também este, com particular incidência na Educação: a associação de criatividade a desviância ou indisciplina. Já Torrance, em 1963(b), referia que os professores preferiam os alunos delicados, pontuais, obedientes e aceitantes das regras. Mais recentemente, autores como Westby e Dawson (1995) ou Cropley (1997) mostraram que os professores tendem a não escolher como preferidos os alunos por eles previamente classificados como tendo características criativas. Ora, apesar deste assunto também não ser linear (há estudos com dados opostos – ver, por exemplo, Runco & Jonhson (2002), muitos educadores correrão o risco de sentirem desconforto com a autonomia, o gosto pelo risco, a curiosidade, o humor, o questionamento e a divergência típicos do aluno criativo. E entre o que inequivocamente dizem valorizar – a criatividade dos seus alunos - e a gestão da sua prática, pode ir uma grande distância, acabando eventualmente por vencer a insegurança de que a criatividade lhes pode trazer perturbação. Porém, como afirmam Woods (2001) ou Cropley (2009), criatividade pode ser, pelo contrario, um catalizador de energia, nomeadamente de pessoas que poderiam ser potencialmente perturbadoras; criatividade pode assim potenciar comportamentos sadios e adaptados.

Desafios do conceito: o contexto da avaliação

Por último, nestes três tipos de questionamento aqui escolhidos, serão comentadas algumas fragilidades e potencialidades na avaliação da criatividade. Para Torrance, a avaliação deveria servir, como fim último, a intervenção (Miller, 1995). Por vezes pergunto-me se Torrance não tem sido frequentemente incompreendido durante décadas por quem toma o teste mundialmente mais conhecido, o Torrance Tests of Creative Thinking (Torrance, 1998), como pegando na máquina fotográfica visando fotos estáticas, e às vezes estereis, de quanto se é criativo; simplesmente para ver se os indivíduos estão ou não acima da média. E detenho-me neste pensamento porque Torrance sonhou este teste para identificar um potencial criativo que deveria ser posteriormente desenvolvido tomando os seus pontos fracos e fortes (Torrance, 1966). O programa de intervenção Incubation Model of Teaching (Torrance & Safer, 1990), por exemplo, foi equacionado nesse sentido. A qualidade e o arrojo que colocamos na intervenção, e também na investigação, devem então ser suportados pela avaliação, devendo esta ser olhada com cuidado e bom senso, seja o que for avaliado. Quando o alvo a avaliar é especificamente a criatividade, tal exercício parece ainda mais delicado...

Como avaliar um conceito que ainda tanto se problematiza? Como avaliar uma competência que é tão singular e individual? Como avaliar algo que se manifesta tão transversal e tão facilmente influenciado pelo momento e pelo contexto? Como avaliar, finalmente, o que por essência foge à norma, ao que é esperável, ao que é médio? Pensando nos elementos surpresa e imprevisibilidade inerentes à manifestação de criatividade (Simonton, 2006), o que é, por exemplo, ser *mediamente* criativo? Contudo, a maioria dos instrumentos são pensados para uma avaliação normativa da criatividade (cf. De la Torre & Violant, 2006) e a distribuição populacional normal faz globalmente sentido para a concepção de um potencial criativo comum (Craft, 2006; Cropley, 2009; Runco, 2004). Como ainda fazer investigação não conduzindo - também - estudos comparativos alargados, como controlar, validar e generalizar experiências de intervenção ou como legitimar decisões face a um indivíduo mas que implicam a sua relação com o social, sem uma avaliação normativa? Parece indiscutível o lugar desta avaliação num panorama delicado e polémico do

que é avaliar criatividade (Brown, 1989; Starko, 2010). E face ao conjunto vasto de críticas que a avaliação normativa da criatividade tem suscitado, apetece parafrasear Cropley (1996, p.215) no sentido de não se correr o risco de deitar fora o bebé com a água”, aproveitando o que há de melhor na imensa oferta de instrumentos de avaliação e ficando apenas alerta para eventuais perigos que estes possam carregar.

Mais ainda do que face às controvérsias e aos mitos que acima foram comentados, surpreende, porém, que prevaleçam dificuldades e recomendações recorrentes face às mesmas no domínio da avaliação da criatividade durante décadas. Neste sentido, serão seleccionadas, num contexto tão vasto, apenas algumas ideias. Começaria por destacar cuidados com auto-registos de realizações criativas: se, como diz Reed (2005), não há especialista que melhor conheça os talentos de alguém como o próprio, também alguns autores (eg. Brown, 1989; Ruscio, Whitney & Amabile, 1998) têm vindo a sublinhar que a veracidade das respostas nessas medidas é questionável se não forem provadas com realizações.

Destacaria também cuidados a ter com medidas que recorrem a percepções acerca da criatividade de outrem quando o objectivo de pesquisa é a avaliação da eficácia de instrumentos de avaliação ou de experiências promocionais. Já foi aqui referido como as percepções sobre criatividade têm surgido na investigação internacional carregando por vezes mitos, concepções erradas e mesmo eventualmente perigosas – e assim não serem sempre fiáveis na identificação da competência em causa. Em Portugal, um estudo (Azevedo, 2007) mostrou quase ausência de correlações significativas entre auto-avaliações de alunos sobre criatividade e as percepções dos seus professores sobre essa mesma criatividade e, talvez sendo mais preocupante, ausência de correlações significativas entre tais percepções dos professores sobre a criatividade dos alunos e a realização criativa destes últimos – resultados, contudo, já obtidos por Torrance em 1967.

Uma outra preocupação prende-se com a aplicação parcial, fragmentada, que por vezes é feita com testes de criatividade. Por exemplo, voltando ao Torrance Tests of Creative Thinking (Torrance, 1998), ele permite vários parâmetros de avaliação cognitivos e emocionais (estando no Brasil essa diversidade já validada não só para a forma figurativa,

mas também para a verbal por Wechsler e colaboradores (Wechsler, 2002; Nakano *et al.*, 2008). Pois é surpreendente como por vezes ainda aparece investigação recente utilizando apenas uma ou duas actividades do teste (ele contempla três) ou apenas cotando alguns dos seus parâmetros e, mais surpreendentemente, mesmo caracterizando tal teste como tendo apenas os parâmetros ortodoxos da fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração, quando essa situação, na forma figurativa, já foi ultrapassada na década de 70 (Torrance, Ball, Runsinan & Torrance, 1977), tendo sido publicada uma versão mais completa por Ball e Torrance em 1984.

Gostaria ainda de reforçar a necessidade de não confundir pensamento divergente com criatividade, mesmo que os testes que avaliam a primeira competência sejam os mais usados e sejam úteis para a identificação do potencial criativo (Kaufman & Sternberg, 2006). Criatividade será sempre mais englobante do que pensamento divergente – e isto começou por ser dito há 40 anos pelo próprio autor do conceito (Guilford, 1967), conceito que, segundo ele, se deveria nomear, o que maioritariamente não é feito, por produção divergente de respostas.

Pensando agora em potencialidades neste domínio da avaliação da criatividade, e reunindo esta parte final do artigo à inicial focalizada no conceito, sublinharia a necessidade de não esquecer em tal avaliação a complexidade (aqui retratada como exigente coincidência) do que se avalia. A maior crítica neste domínio da avaliação vai para a validade das medidas – de critério, predictiva, de constructo, concorrente e facial (eg. Brown, 1989; Clapham, 2004; Starko, 2010). Não se fica indiferente quando se recorda o estudo de Batchold e Werner, em 1970 (e a avaliação da criatividade não mudou significativamente desde então), no qual foram enviados testes conhecidos de criatividade para pessoas reconhecidamente criativas e mais de metade da amostra os devolveu não respondendo, acrescentando que os achavam sem sentido, banais e aborrecidos. Neste sentido da complexidade que está em causa avaliar no âmbito da criatividade, e no da dificuldade em captá-la, há então que relembrar a complementaridade entre o uso de testes de pontencial e o de produtos criativos (Morais, 2001). Este último tipo de avaliação tem-se alastrado na investigação (Cropley, 2009 Sternbergh & Lubart, 1995), muito particularmente a avaliação

consensual inspirada em Amabile (1983). Se por um lado, este método de avaliação é exigente em tempo e em recrutamento de peritos, por outro pode esbater problemas de fidelidade e de validade da medida: aqui, o critério externo para muitos testes - a própria realização criativa - é o que está sendo avaliado (Runco & Charles, 1997; Morais, 2001)

Para a avaliação contemplar a riqueza envolvida no fenómeno que é criar, será de olhar com cada vez maior interesse tentativas de avaliação multifacetada (Morais & Azevedo, 2009), entre o que é desejo e o que é possível, claro, neste quotidiano onde impera a urgência. Recordaria aqui as palavras de De la Torre citadas por Violant (De la Torre & Violant, 2006, p. 170): “ A avaliação da criatividade há-de abrir-se num futuro imediato a novas estratégias, situações e contextos que considerem a vertente emocional, o impacto, o gupo, a satisfação e bem estar tanto da pessoa que cria como de quem participa do seu resultado”. Esta afirmação foi feita inicialmente em 2003; esperemos assim que não sejam estas palavras recordadas como uma necessidade não cumprida daqui a 10 ou 20 anos.

Por fim, neste ponto do artigo, realçaria a necessidade de encarar com bom senso o número já existente de instrumentos de avaliação de criatividade (Baer, Kaufman & Gentile, 2004). Talvez não devam continuar a ser tão criativos, ou pelo menos tão divergentes, neste âmbito, mas preferencialmente aplicar o nosso pensamento vertical, crítico e convergente para aprofundar o que já existe, nomeadamente em estudos transculturais em esforços de complementaridade.

Concluindo

Criatividade apresenta-se-nos como um conceito simultaneamente complexo, polémico, mas rico e mesmo sedutor (Kaufman & Beghetto, 2009; Torrance, 2002). Num mundo global, começam os apelos à criatividade a alastrar também, passando fronteiras e culturas, e é explicitamente reconhecida como competência a promover para os desafios do século XXI poderem ser confrontados (Runco, 2004; Starko, 2010). Contudo, várias ambiguidades, fragilidades e receios continuam rodeando o conceito e nem sempre o veiculado pelas teorias explícitas é vivido através das teorias implícitas que norteiam as nossas crenças, logo as

nossas práticas também (Moscovici, 2003). Alguns alertas foram aqui recordados, sendo estes mais alongados no contexto delicado da identificação de criatividade. Há a consciência, porém, que a resposta a todos esses alertas é como falar de criatividade: difícil. Isto porque avaliar é difícil, porque avaliar criatividade ainda é mais difícil e porque todos temos compromissos entrelaçados entre desejos genuínos de saber, exigências normativas e acadêmicas e limitações de recursos. Fica portanto aqui apenas partilhado humildemente o apontamento da preocupação.

Terminaria como comecei: dizendo que falar de criatividade é difícil. Contudo, com todos estes paradoxos, resistências, e esperanças também, este artigo foi suscitado num espaço de reflexão sobre criatividade que reuniu muitos indivíduos representando diferentes formações, diferentes contextos profissionais, diferentes países, talvez até diferentes gerações. Todos esses participantes estiveram orientados para a mesma temática, com o mesmo interesse. Esperemos então que algum reforço daí saia para o objectivo comum que atravessa este texto: dignificar e fomentar o estudo e a prática da criatividade.

Referências bibliográficas

- Adams, K. (2006). *The sources of innovation and creativity*. A paper commissioned by the National Center on Education and the Economy for the New Commission on the Skills of the American Workforce, National Center on Education and the Economy.
- Aleinikov, A. G., Kackmeister, S. & Koenig, R. (Eds.) (2000). *Creating creativity: 101 definitions*. Midland, MI: Alkden B. Dow Creativity Center Press.
- Amabile, T. M. (1983a). *The social psychology of creativity*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update the social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview Press.
- Amabile, T. (2001). Beyond talent: Jonh Irving and the passionate craft of creativity. *American Psychologist*, 56 (4), 333 – 336
- Azevedo, I. (2007). *Criatividade e percurso escolar: Um estudo com jovens do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Bachtold, L. M. & Werner, E. E. (1970). Personality profiles of gifted women psychologists. *American*

Psychologist, 25, 234-243.

- Baer, J., Kaufman, J. C., & Gentile, C. A. (2004). Extension of the consensual assessment technique to nonparallel creative products. *Creativity Research Journal*, 16(1), 113.
- Ball, O. E. & Torrance, E. P. (1984). *Torrance Test of Creative Thinking: Streamlined guide for Figural forms A and B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Barron, F. (1968). *Creative person and the creative process*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Barron, F. (1988). Putting creativity to work. In R. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 76-98). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Barron, F. & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476..
- Berstein, R. & Bernstein, M. R (2006). Artistic scientists and scientific artists: the link between polymathy and creativity. In R. Sternberg, E. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity – from potential to realization* (pp. 127 – 152). Washington DC: APA.
- Boden, M. A. (2007). Creativity and knowlwdge. In A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 95 – 102). London: Continuum .
- Brown, R. T. (1989). Creativity: What are we to measure? In J. A. Glover, R. R. Royce & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity: Perspectives on individual differences* (pp. 3-32). New York: Plenum.
- Cameron, J. (2001). Negative effects of rewards on intrinsic motivation – a limited phenomenon. Comment on Deci, Koestner and Ryan. *Review of Educational Research*, 71 (1), 29 – 42.
- Cheung, W. M., Tse, S. K. & Tsang, H. W. (2003). Teaching creative writing skills to primary children in Hong-Kong: Discordance between the views and practices of language teachers. *Journal of Creative Behavior*, 37(2), 77-98.
- Clapham, M. M. (2004). The convergent validity of the torrance tests of creative thinking and creativity interest inventories. *Educational & Psychological Measurement*, 64(5), 828-841.
- Craft, A. (2006). Creativity in schools. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw & J. Wisdom (Eds.), *Developing creativity in higher education* (pp. 19 – 28). New York: Routledge.
- Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), (2007) *Creativity in education*. London: Continuum.

-
- Cropley, A. J. (1996). Recognizing creative potencial: An evolution of the usefulness of creativity tests. *High Ability Studies*, 7(2), 203-219.
 - Cropley, A. J. (1997). Fostering creativity in the classroom: General principles. In M. A. Runco (Ed.), *The creativity research handbook*. Cresskill, NJ: Hampton.
 - Cropley, A. (2009). *Creativity in education and learning – a guide for teachers and educators*. New York: Routledge Falmer.
 - Csikszentmihalyi, J. A. (1996). *Creativity: the flow and the psychology of discovering and invention*. New York: Harper Collins.
 - De la Torre & V. Violant (Eds.), *Comprender y evaluar la creatividad* (pp. 73 – 138). Málaga: Ediciones Aljibe.
 - Dillon, J. T. (1992). Problem finding and solving. In S. Parnes (Ed.), *Source Book for creative problem solving*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation Press.
 - Dineen, R. (2006). Views from the chalk face: lecturer's and student's perspectives on the development of creativity in art and design. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw & J. Wisdom (Eds.), *Developing creativity in higher education* (pp.109 – 117). New York: Routledge.
 - El-Murad, J. & West, D. C. (2004). The definition and measurement of creativity: What do we know? *Journal of Advertising Research*, 44(2), 188-201.
 - Feist, G. J. (2006). The evolved fluid specificity of human creative talent. In R. Sternberg, E. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity – from potential to realization* (pp. 57 - 82). Washington DC: APA.
 - Feldman, D. H. (1988). Creativity: Dreams, insights and transformations. In R. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
 - Fryer, M. (1996). *Creative teaching and learning*. London: Paul Chapman.
 - Gardner, H. (1996). *Mentes que criam. Uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi*. Porto Alegre: Artes Médicas
 - Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books
 - Getzels, J. W. (1987). Creativity, intelligence and problem finding: Retrospect and prospect. In S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research* (pp. 88-102). Buffalo, NY: Bearly.

-
- Gruber, H. E. (1974). *Darwin on man*. London: Wilwood House London.
 - Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill Book Company.
 - Kaufman, J. C. & Baer, J. (2006). Hawking's Haiku, Madonna's math: Why is it hard to be creative in every room of the house? . In R. Sternberg, E. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity – from potential to realization* (pp. 3 - 20). Washington DC: APA.
 - Kaufman, J. C. & Sternberg, R. J. (2006). *The international handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
 - Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13 (1), 1 – 12.
 - Lubart, T. & Guinard, J. H. (2006). The generality-specificity of creativity: a multivariate approach. In R. Sternberg, E. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity – from potential to realization* (pp. 43 - 56). Washington DC: APA.
 - MacKinnon, D. W. (1978). *In search of human effectiveness: Identifying and developing creativity*. Buffalo, NY: Creative Education Association.
 - Martindale, C. (1989). Personality, situation and creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 211-232). New York: Plenum.
 - Maslow, A. H. (1983). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós
 - Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69, 220-232.
 - Miller, G. W. (1995). *E. Paul Torrance. The creativity man: An authorized biography*. Norwood: New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
 - Morais, M. F. (2001). *Definição e avaliação da criatividade*. Braga: Universidade do Minho.
 - Morais, M. F. & Azevedo, I. (2009). Avaliação da criatividade como um contexto delicado: Revisão de metodologias e problemáticas. *Avaliação Psicológica*, 8 (1), 1 – 15
 - Morais, M. F. & Azevedo, I. (2008). Criatividade em contexto escolar: Representações de professores dos Ensinos Básico e Secundário. In M. Morais & S. Bahia (Eds.), *Criatividade e educação: Conceitos, necessidades e intervenção*. Braga: Psiquilíbrios.

-
- Morais, M. F. & Azevedo, I. (2011). Escutando os professores portugueses acerca da criatividade: alguns resultados e reflexes sobre a sua formação. In S. Wechsler, S. & T. Nakano (Orgs.), *Criatividade no Ensino Superior: Uma perspectiva internacional* (pp.140 - 179). S. Paulo: Vetor Editora
 - Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes
 - Nakano, T. C., Siqueira, L, Mundim, M. C.& Wechsler, S. (2008). *Guia prático de avaliação da criatividade-teste verbal de Torrance, versão brasileira*. Campinas:PUC.
 - Newell, A. & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice H
 - Newell, A., Shaw, J. C. & Simon, H. A. (1962). The processes of creative thinking. In H. E. Gruber, G. Terrel & M. Wertheimer (Eds.), *Contemporary approaches to creative thinking* (pp. 63-119). New York: Atherton.
 - Park, S., Lee, S., Oliver, J. & Cramond, B. (2006). Changes in Korean science teacher's perceptions of creativity and science teaching after participation in an overseas professional development program. *Journal of Science Teacher Education*, 17(1), 37-64.
 - Perkins, D. N. (1981). *The mind's best work*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
 - Plucker, J. A. & Beghetto, R. A. (2006). Why creativity is domain general, why it looks domain specific, and why the distinction does not matter. In R. Sternberg, E. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity – from potential to realization* (pp.153 - 168). Washington DC: APA.
 - Reed, I. C. (2005). Creativity: Self-perceptions over time. *The International Journal of Aging and Human Development*, 60(1), 1-18.
 - Rhodes, M. (1962). An analysis of creativity. *Phi Delta Kapan*, 42, 305-310.
 - Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687.
 - Runco, M. A., & Charles, R. (1997). Developmental trends in creative potential and creative performance. In M. A. Runco (Ed.), *The creativity research handbook* (Vol. 1, pp. 115-152). Cresskill, NJ: Hampton.
 - Runco, M. A. & Johnson, D. J. (2002). Parent's and teacher's implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective. *Creativity Research Journal*, 14(3/4), 427-438.
 - Ruscio, J., Whitney, D. M. & Amabile, T., M. (1998). Looking inside the fishbowl of creativity: Verbal

-
- and behavioral predictors of creative performance. *Creativity Research Journal*, 11(3), 243-263.
- Sawyer, R. K. (2006). *Explaining creativity – The science of human innovation*. New York: Oxford University Press.
 - Simonton, D. K. (2004). *Creativity in science*. New York: Cambridge University Press.
 - Simonton, D. K. (2006). Creativity as a constrained stochastic process. In R. Sternberg, E. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity – from potential to realization* (pp.83 - 102). Washington DC: APA.
 - Smith, G. J. & Amnér, G. (1997). Creativity and perception. In M. Runco (Ed.), *Creativity research book*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
 - Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom - schools of curious delight*. New York: Routledge.
 - Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (1995). *The nature of insight*. Cambridge, MA: MIT Press.
 - Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: The Free Press.
 - Sternberg, R. J. & Lubart, T. (2003). The role of intelligence in creativity. In M. Runco (Ed.) *Creative critical processes*. Cresskill, NJ: Hampton Pres
 - Sternberg, R., Grigorenko, E. & Singer, J. L. (Eds.) (2006). *Creativity – from potential to realization* (pp. 43 - 56). Washington DC: APA.
 - Torrance, E. P. (1963a) (Ed.), *Education and the creative potential* (pp. 34-43). Minneapolis: University of Minnesota.
 - Torrance, E. P. (1963b). The creative personality and the ideal pupil. *Teacher's College Record*, 65, 220-227.
 - Torrance, E. P. (1966b). *The Torrance Tests of Creative Thinking: Norms - Technical Manual Research Edition: Verbal Tests, Forms A and B, Figural Tests, Forms A and B*. Princeton, NJ: Personnel Press.
 - Torrance, E. P. (1967b). *Minnesota studies of creative behavior: 1958-1966*. Athens: College of Education of the University of Georgia
 - Torrance, E. P. (1983). The importance of falling in love with something. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 8(2), 72-78.
 - Torrance, E. P. (1998). *The Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-Technical Manual Figural*

-
- (Streamlined) Forms A & B. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P. (2002). Future needs for creativity research, training and programs. In A. G. Aleinikov (Ed.), *The future of creativity*. Bensenville: Scholastic Testing Service, INC.
 - Torrance, E. P. & Safter, H. T. (1990). *The incubation model of teaching: Getting beyond the aha*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.
 - Torrance, E. P., Ball, O. E., Runsinan, A., Runsinan, W. & Torrance, P. (1977). *Streamlined scoring and interpretation guide and norms manual for Figural Form B, Torrance Test of Creative Thinking (Research edition, 3rd ed.)*. Athens, GA: Georgia Studies of Creative Behavior.
 - Toynbee, A. J. (1965). Our neglected creative minority. *Old Oregon Magazine of the University of Oregon Alumni Association, September-October, 32*.
 - Vernon, P. E. (1989). The nature-nurture problem in creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity - Perspectives on individual differences* (pp. 93-110). New York: Plenum.
 - Walberg, H. J. (1988). Creativity and talent as learning. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 340-361). Cambridge, NY: Cambridge University.
 - Ward, T. B., Smith, S. M., & Finke, R. A. (1999). Creative cognition. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 189 – 212). New York: Cambridge University Press.
 - Wechsler, S. (2002). *Avaliação da criatividade por figuras e palavras: Testes de Torrance*. Campinas: Imprensa Digital do Brasil Gráfica e Ed.
 - Weisberg, R. W. (1987). *Creatividad: El genio y otros mitos*. Barcelona: Editorial Labor.
 - Westby, E. L. & Dawson, V. L. (1995). Creativity: Asset or burden in the classroom? *Creativity Research Journal, 8*(1), 1-10.
 - Woods, P. (2001). Ser desviante em relação ao comportamento desviante na escola. *Cadernos de Criatividade, 3*, 55-77.
 - Zeng, L., Proctor, R., & Salvendy, G. (2011). Can traditional divergent-thinking tests be trusted in measuring and predicting real-world creativity? *Creativity Research Journal, 23* (1), 24 – 37
